

L'ensenyament de les ciències socials, de la geografia i de la història i la formació d'identitats

Joan Pagès Blanch i Neus González Monfort

Les VI Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials es van centrar en la presentació de l'estat de les relacions entre l'ensenyament de les ciències socials, de la geografia i de la història i la formació d'identitats. Es van presentar resultats de recerques en didàctica de les ciències socials i d'experiències d'aula sobre quines, i com, haurien de ser les relacions entre la diversitat i la identitat en un món pluricultural i complex, on les fronteres tenen cada vegada menys sentit.

Durant les jornades es va posar l'èmfasi en la necessitat de preservar i defensar totes les identitats i, en particular, aquelles identitats culturals que corren el perill de desaparèixer i de ser engolides per cultures, col·lectius o comunitats, més potents i hegemònics. Per això, es va posar l'èmfasi en l'anàlisi de realitats on es produeix un contacte directe entre cultures diferents dins d'una mateixa organització estatal com succeeix a Colòmbia, Suïssa, Canadà (Quebec), Marroc o Mèxic, i també a Catalunya i Espanya.

En aquest text es pretén —sense afany d'exhaustivitat— presentar breument quina és la situació de la formació de les identitats i l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials, de la geografia i de la història; quina concepció és present en els curricula de Catalunya i Espanya, quin és el paper que té en els llibres de text. I finalment, es conclou amb algunes idees per facilitar als infants i joves la construcció de les seves múltiples i complexes identitats.

1. Les identitats i l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials, de la geografia i de la història

El problema de la formació d'identitats és actualment un dels aspectes més debatuts entre aquelles persones que ens dediquem a reflexionar i a investigar sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la història i les ciències socials, ja que el món i, per tant també les aules, són cada cop més globals, interdependents i interculturals. La formació de les identitats no és només un problema educatiu, es tracta fonamentalment d'un repte de naturalesa política i ideològica. Malgrat els ràpids canvis i les grans transformacions urbanes, socioeconòmiques, polítiques i educatives produïdes des dels anys seixanta del segle passat, els plans d'estudi d'història, de geografia i de ciències socials han evolucionat molt lentament, i encara continuen centrant-se bàsicament en la identitat nacional des d'una perspectiva força clàssica, eurocèntrica, més pròpia del segle XIX que del XXI. La pervivència d'aquest enfocament, i la poca presència d'altres identitats, caracteritza encara els curricula de l'àrea malgrat les

descolonitzacions, les migracions o la construcció europea. Chevalier (2008) creu que, en relació amb l'ensenyament de la geografia, generalitzable en la nostra opinió a la història i al conjunt de les ciències socials, les opcions per ensenyar una geografia o una altra, amb un enfocament o un altre, són de naturalesa política: «Ce choix de conférer à la géographie de l'état national une place majeure est avant tout un choix politique et assumé comme tel. Faire des provinces, des départements ou des régions les ingrédients de base de cet enseignement est aussi en relation étroite avec des choix politiques. S'ouvrir sur le monde via l'empire colonial ou situer la France dans une perspective européenne et mondiale est une alternative de même nature. Faire que l'École associe la construction de l'identité nationale avec des autres niveaux scalaires et d'autres réseaux spatiaux de référence: la région, l'Europe, le monde, est un choix aussi éminemment politique» (Chevalier, 2008: 32). La situació costa molt de canviar perquè als polítics els agrada més jugar amb els sentiments de la ciutadania que formar-la per a que desenvolupi el seu pensament crític i assoleixi el seu protagonisme en la construcció del seu món.

La vinculació entre la construcció de les identitats i la història ha estat objecte de tractament pels historiadors des de diversos posicionaments. Per a Lacapra (2006), per exemple, «la identidad personal, y en particular la identidad colectiva, se han transformado en un apremiante conflicto para los grupos no dominantes y han estimulado las investigaciones basadas en testimonios, diarios personales, autobiografías y otras fuentes de experiencia» (Lacapra, 2006: 21). Ara bé, per aquest autor la identitat no s'ha d'idealitzar ni demonitzar o considerar-la la responsable de tots els mals polítics del món: «Tampoco se la debe fundir ni confundir con la identificación, en el sentido de fusión total con los otros, en la que toda diferencia es obliterada y cualquier crítica es sinónimo de traición. Pero la identidad implica modos de ser con otros que van de lo real a lo imaginario, virtual, buscado, normativamente afirmado o utópico. Más aún, es importante explorar las relaciones y articulaciones entre los diversos calificadores de identidad —en particular, de identidad grupal— que pueden ser adjudicados por otros, tomados o confrontados por un individuo o por miembros del grupo, reconstruidos, refuncionalizados, afirmados o admitidos de manera más o menos analítica, obtenidos mediante la actividad colectiva, y reconocidos, convalidados o invalidados por otros. Es importante saber, entonces, hasta dónde ese grupo es lo que podríamos denominar un grupo existencial que crea y exige compromiso, en contraste con la mera categoría estadística que «agrupa» a todos los que comparten alguna característica objetiva como la estatura o el peso.» (Lacapra, 2006: 60). És una interpretació.

Fontana (2005), per la seva banda, considera que «de totes les aberracions que hem atribuït a la modernitat, fent-la responsable de la major part dels mals contemporanis, des de les dictadures d'un signe o un altre a les matances sistemàtiques, n'hi ha una que ha produït i continua produint avui milions de morts, molts més i tot que les guerres de religió, i que sembla haver-nos passat per alt: em refereixo a la invenció i consolidació de l'estat-nació, aquesta monstruosa aliança entre un fenomen de dimensions sobretot culturals i la maquinària política de l'estat, que s'intenta així legitimar, dotant-la d'un substrat ètnic que vol fer-la «natural» i necessària, tot arra-

conant la vella i sana doctrina que sostenia que la base sobre la qual havia de sustentar-se l'Estat no era altra que el contracte social!». (Fontana, 2005: 11-12). En aquesta mateixa obra, l'autor afirma que «els estats-nació dels segles XIX i XX van assentar els seus «nacionalismes» sobre la base de l'ensenyament, inculcant a l'escola la història «oficial», i reforçant-lo a més amb tota una sèrie de cerimònies civils i amb la pedagogia patriòtica de les commemoracions, els monuments i els noms assignats als espais ciutadans. Els carrers i les places, que en les velles ciutats anteriors a l'estat-nació adoptaven noms que tenien a veure sobretot amb els oficis i els treballs d'aquells que hi vivien, van esdevenir elements de les commemoracions. (...) A Barcelona mateix la quadrícula dels carrers de l'Eixample adopta noms de vells patriotes —avantpassats escollits per construir una genealogia adequada— o de batalles recordades popularment» (Fontana, 2005: 17-18). L'obra de Fontana ens indica que és possible una altra concepció de l'ensenyament de la història superadora de les «aberracions» que durant molt temps han hagut d'aprendre generacions i generacions de nens i nenes, de nois i noies, d'aquí i d'arreu del món.

Per a Geary (2004), un dels desafiaments dels historiadors actualment és superar la concepció d'una història nacionalista basada en l'etnicitat homogeneitzadora: «L'histoire moderne est née au XIX^e siècle. Conçue à l'origine comme un instrument du nationalisme européen, c'est en tant que tel qu'elle s'est développée. En tant qu'instrument au service de l'idéologie nationaliste, l'histoire des nations européennes a été une grande réussite. Malheureusement, elle a introduit dans notre vision du passé le redoutable poison du nationalisme ethnique. La conscience des peuples a été profondément imprégnée par ce venin. L'élimination de ce poison est le plus grand défi auquel sont aujourd'hui confrontés les historiens» (Geary, 2004: 25). Per aquest motiu afirma que «Toute tentative de révision des perceptions les plus répandues de l'identité des peuples européens se heurte à un obstacle fondamental: ces perceptions ont pénétré si profondément dans les consciences européennes qu'elles ne sont plus comprises comme des reconstructions historiques mais comme des éléments essentiels et allant de soi de l'identité nationale. Elles se situent dans un domaine extérieur à l'histoire, celui de la mémoire collective, une mémoire d'autant plus puissante qu'elle est mythique. Le meilleur moyen d'échapper aux confusions et aux présupposés qui se sont accumulés pendant des siècles au sujet de l'identité des peuples européens est d'essayer, au moins un instant, de s'éloigner de l'Europe. C'est pourquoi nous nous intéresserons à la naissance d'un autre peuple appartenant à une région éloignée de l'Europe, les Zoulous d'Afrique du Sud. Mais, comme nous le verrons, il est plus facile de changer la perspective géographique que de catégories d'analyse» (Geary, 2004: 201). Aquest autor afirma que els pobles són dinàmics i canviants, per la qual cosa no han de quedar ancorats en el passat si volen pensar el seu futur: «Les peuples d'Europe, comme les peuples d'Afrique, d'Amérique et d'Asie, sont des produits de l'histoire en perpétuel renouveau, non les atomes de l'histoire. Héraclite avait raison: on ne se baigne jamais deux fois dans le même fleuve. Les peuples sont des fleuves dont le cours se poursuit: l'eau d'aujourd'hui n'est pas la même que celle d'hier, celle de demain ne sera pas la même que celle d'aujourd'hui. Les Européens doivent apprendre à distinguer le passé du présent s'ils

veulent construire leur avenir» (Geary, 2004: 221). Sembla que comença a ser hora de revisar les històries nacionals ensenyades des de la perspectiva proposada per aquest autor! Els problemes actuals, en especial els econòmics, però no només aquests, poden ser un bon pretext per iniciar una revisió en profunditat de les aportacions de les històries nacionals i per la construcció d'una història escolar que permeti a l'alumnat del segle XXI entendre el que està succeït, posicionar-s'hi i intervenir en la construcció d'un altre món més just, més igualitari i basat en la diversitat dels pobles i de la ciutadania.

Com es pot apreciar, estem davant d'un problema global. En l'obra *L'histoire scolaire au risque des sociétés en mutation* (2009), els autors posen de relleu la complexitat de la formació de les identitats. En la introducció, Tutiaux-Guillon (2009) ubica la situació escolar de la història des d'una doble perspectiva. Per una banda, en una perspectiva comparada i, per l'altra, en una breu perspectiva històrica. Assenyala que a partir de la dècada dels anys seixanta del segle passat, la història escolar construïda a partir del segle XIX com un instrument per a aconseguir la cohesió nacional dels habitants d'un país entra en crisi: es denuncia el nacionalisme i l'etnocentrisme dominant en els plans d'estudi i en els llibres de text, es lluita contra els estereotips negatius, i es reescriu la història a la llum dels canvis democràtics esdevinguts a molts països (en especial de Llatinoamèrica). Es comença a considerar insuficient el tractament donat a les minories —dones, immigrants, grups ètnic...— i, simultàniament, apareix la necessitat de construir històries comunitàries de base supraestatal com la història d'Europa.

Tutiaux-Guillon cita, en la introducció de l'esmentada obra, els debats a Austràlia sobre el lloc dels aborígens i de la seva història, i la història que han d'estudiar els aborígens; o les reivindicacions que al Brasil fan els indis i els negres de la seva història i de la seva identitat. Tutiaux-Guillon afirma que la situació analitzada pels diversos autors sobre l'ensenyament de la història a Suïssa, Quebec, Grècia, Romania i Marroc no són «situations (...) singulières, mais ce qui est présenté est loin d'être cas isolé, exceptionnel. Il faut plutôt lire, dans ces textes, les exemples emblématiques de situations que l'on reencontre partout dans le monde» (Tutiaux-Guillon, 2009: 17).

Aquesta situació ha generat ja respostes de diferent naturalesa. Probablement una de les més destacades sigui la que patrocina el Consell d'Europa —*L'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire*. Un dels eixos centrals d'aquest projecte és la formació de les identitats vinculada al repte de la construcció europea, de la ciutadania europea, i de les «identitats europees». En aquest projecte, Audigier (2008) proposa la necessitat de treballar el concepte clau d'alteritat-identitat. Per aquest autor, «un dels eixos del projecte és l'obertura a l'altre, als altres, a l'alteritat. Tant l'obertura com l'alteritat es pensen i es construeixen en relació amb la identitat. Alteritat i identitat posen la qüestió les delimitacions i de les relacions entre el "jo", el "nosaltres" i l'"ells"» (Audigier, 2008: 185). Per a Audigier, la identitat es construeix en tres dimensions: una identitat narrativa, una identitat territorial i una identitat pragmàtica. La identitat narrativa és la capacitat de cadascú per a viure, per a comprendre i per a decidir la seva vida com un relat, per contar-se. Per tant té una dimen-

sió individual però intrínsecament vinculada a la col·lectivitat, ja que es construeix tenint com a referència als «altres». Aquest aspecte sol ser-li encarregat a l'ensenyament de la història. La identitat territorial identifica l'espai o els espais en què se desenvolupa la nostra existència material i simbòlica començant pel medi més immediat. Aquesta identitat —que també té un aspecte col·lectiu— se li sol encarregar a l'ensenyament de la geografia. La identidad pragmática es la identitat relacionada amb els nostres actes, la nostra manera de fer i de produir i es podria vincular amb la ciutadania si bé Audigier també creu que és present en l'ensenyament de la història ja que aquest estudia, construeix i explica accions humanes. Com es pot apreciar, les identitats es construeixen i es van definint en diferents dimensions i diversos plànols personals i socials de manera simultània i complexa.

2. Les identitats en els curricula democràtics de Catalunya i Espanya

La funció socialitzadora de l'ensenyament de la història, la geografia i les ciències socials es pot trobar pràcticament a tots els programes del món. Com ja va assenyalar Marc Ferro (1990) el currículum d'història de molts països segueix posant l'èmfasi en la formació de la identitat nacional des d'una perspectiva clàssica i tradicional de la nació —tal i com es va configurar en el segle XIX— malgrat que simultàniament, i com ja hem indicat, cada vegada es qüestiona més la viabilitat d'aquest enfocament i es proposen alternatives multiculturals que responguin a la diversitat i complexitat de les societats actuals.

Probablement, el problema de les dificultats per actualitzar el currículum d'història i adequar-lo a les necessitats del segle XXI, tingui relació amb els seus orígens i amb les necessitats polítiques d'intervenir en el procés de socialització política de les noves generacions des de l'escola. Així ho han assenyalat autores com Boyd y Pozo, pel cas espanyol. Boyd (2000) destaca els orígens de les relacions entre política, història i identitat nacional a Espanya i les seves repercussions escolars. Per aquesta autora, «en Europa [*i per tant, també, a España*], la preocupación por la comprensión popular del pasado apareció a mediados del siglo XIX, cuando los Estados, especialmente aquellos con instituciones democráticas oficiales, se hicieron con el propósito de inculcar valores «patrióticos» o «nacionales» a sus ciudadanos incluyendo la historia nacional entre las disciplinas básicas de sus sistemas de educación primaria y secundaria» (Boyd, 2000: 15). Pozo (2000) afirma que «el debate sobre el ser y la esencia de España se trasladó a la escuela, y ella sirvió de reflejo y caja de resonancia para los diferentes nacionalismos españoles que bullían en el seno de la sociedad finisecular. No es uno sino varios los conceptos de España que se transmiten a través de la enseñanza primaria. Todos ellos encuentran sus referentes europeos y tienen paralelismos con los modelos patrióticos y cívicos desarrollados en otros países en esta misma época» (Pozo, 2000: 17-18).

Segurament per això és significatiu observar que cada cop que hi ha una reforma curricular —sigui del signe que sigui— la majoria dels debats polítics i socials es produeixen en l'àmbit de les ciències socials, la història, la geografia o l'educació per

la ciutadania i no en el de les matemàtiques o de l'educació física, per posar alguns exemples. I, a més, no es centren ni en la metodologia, l'avaluació o la seqüència, sinó bàscament en la selecció dels continguts. Sembla que la única pregunta que cal respondre sigui, què s'ha d'ensenyar?, ja que gairebé ningú es planteja, per a què s'ha d'ensenyar? quina és la finalitat? què es pretén? O si més no, aquestes no són les qüestions explícites, tot i que, evidentment, sempre hi estan implícites.

2.1. El currículum de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo - LOGSE (1990)

Pel que fa a nivell legislatiu espanyol, en el preàmbul de la «Ley de Ordenación General del Sistema Educativo» (1991) es considerava que «El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad». Aquesta aposta per la pluralitat identitària es consolida amb la presència de dos objectius: «Objetivo 1: Identificar y apreciar la pluralidad de las comunidades sociales a las que pertenece, participando críticamente de los proyectos, valores y problemas de las mismas con plena conciencia de sus derechos y de sus deberes y rechazando las discriminaciones existentes por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social». I «Objetivo 3: Valorar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos a su identidad, manifestando actitudes de tolerancia y respeto por otras culturas y por opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio crítico sobre las mismas». Pel que fa als continguts, no hi havia referències explícites ni a la diversitat social o cultural ni al món ni a Espanya, tot i que existia la possibilitat que cada centre educatiu ho inclogués segons el seu criteri i context.

En el cas català, el currículum —tot i basant-se en la llei estatal— va optar per una orientació clarament nacionalista pel que fa als continguts històrics i geogràfics, responnent a un model relativament clàssic de currículum tècnic (Pagès, 1994). Es va basar en una concepció de l'ensenyament de les ciències socials com a transmissora dels valors tradicionals hegemònics a partir de la selecció d'uns continguts politicoideològics de caire nacionalista. Les finalitats del currículum —tant de primària com de secundària obligatòria— es van centrar en la creació d'una consciència de pertinença a la nació catalana. Tant els objectius com els continguts es basaven fonamentalment en fets de caire polític, protagonitzats per persones rellevants —majoritàriament homes— i on els diferents grups socials com camperols, obrers, minories ètniques i culturals (jueus, moriscos, immigrants...), etc. tenien una presència molt marginal. A més, els conflictes que apareixien sempre eren els que s'havien tingut amb «els altres» —amb un enemic extern (la Guerra dels Segadors, 1640, o la Guer-

ra de Successió, 1714)— i mai eren conflictes interns, mostrant així una imatge molt homogènia i uniforme de la societat catalana, sense conflictes ni problemes interns (Pagès, 1999).

En el currículum s'afirmava que «tant la Geografia com la Història van adreçades a unes persones que són els joves i les joves ciutadans(nes) d'una nació (Catalunya) emmarcades en un estat (Espanya), en una identitat genèrica (cristiano-occidental i mediterrània) dins d'un món on s'articulen d'altres cosmovisions i identitats. És per això que les característiques plurals i diverses de la nació catalana, també la seva geografia i la seva història, han de vertebrar en bona part la configuració dels continguts de l'àrea com a expressió de la identitat pròpia dins d'Espanya. Així mateix, des d'aquesta àrea, s'ha de fomentar el coneixement i respecte per les altres identitats i cultures diferents a la pròpia, i concebre-les com una font d'enriquiment personal i col·lectiu, entre moltes altres raons perquè en molts casos són elles mateixes elements històrics que han contribuït i contribueixen a la definició actual de Catalunya». És a dir, una de les finalitats de l'ensenyament de les ciències socials és la creació de la consciència de pertinença a la societat i a la nacionalitat catalana per donar sentit d'identitat als alumnes a partir dels seus orígens i dels de la seva comunitat. El nacionalisme català va assumir des dels inicis de la transició la necessitat de «nacionalitzar» el currículum de ciències socials, geografia i història. Així ho defensava l'inol·lidable Ramon Juncosa (1991): «Els continguts d'aquests matèries [geografia i història bàsicament] degudament presentats i graduats, constitueixen el primer estadi del procés de sociabilitat, d'arrelament, d'aprenentatge d'hàbits democràtics, i de pertinença a una identitat nacional específica, la catalana, i a una supranacionalitat, la Comunitat Europea» (Juncosa, 1991: 19). Aquestes idees han estat defensades una i altra vegada pel nacionalisme català al marge dels problemes reals de l'ensenyament de les ciències socials i de la història com es posa en evidència, per exemple, en un «Manifest en defensa de l'ensenyament de la història de Catalunya» (1995). En aquest manifest es proposava —des de posicions aparentment diferents a les plantejades en el currículum— que «l'ensenyament i la recerca crítica de la història de Catalunya són necessaris per fer ciutadans responsables i democràtes, socialment solidaris però també nacionalment normal, no gent alineada i desarrelada del seu país» (citat a Escola Catalana, 1995: 3).

Davant aquests plantejaments, Pagès (1999) va llençar algunes preguntes que encara tenen vigència: «¿Existe una única identidad catalana? ¿Sólo se puede ser catalán o catalana de una determinada manera? ¿Quién decide qué significa ser buen catalán o buena catalana? ¿A través de qué contenidos de historia se alcanza esta conciencia de pertenencia, de identidad? ¿Acaso Catalunya —y todo esto también es válido para España, Francia, Gran Bretaña, etc., o para Galicia, País Vasco, Andalucía o La Rioja— existe al margen de las personas que la habitan, la sienten y la piensan? ¿No existen interpretaciones del pasado de Catalunya distintas, elaboradas por historiadores e historiadoras de diferentes escuelas historiográficas? ¿O, acaso, la manera en que los niños y los jóvenes de Catalunya viven y piensan la realidad histórica no es diversa?» (Pagès, 1999: 53-549).

Sembla que la primera reforma curricular espanyola, i catalana, de l'etapa demo-

cràtica no va ser capaç d'integrar la complexitat de la formació de les identitats des d'una perspectiva plural: «La diversidad cultural, lingüística, histórica de los pueblos de España es una realidad legalmente asumida por la mayor parte de la población al votar la Constitución. Sin embargo, es también una realidad el profundo desconocimiento que tenemos los unos de los otros (...). La descentralización política del Estado no supuso más que un acto político — sin duda trascendental para el presente y el futuro de España —pero no ha ido acompañado de una tarea educativa que nos acercará más al conocimiento mutuo» (Pagès, 1998: 102).

Es podria concloure que, almenys a Catalunya, es va acabar imposant una concepció de la història escolar basada més en la història romàntica i positivista de Ferran Soldevila que en la història social, econòmica i crítica de Jaume Vicens Vives o de Pierre Vilar, per citar dos dels historiadors més importants del segle passat.

2.2. El currículum de la Ley Orgánica de Educación - LOE (2006)

En la Ley Orgánica de Educación (2006), s'estableix que les finalitats de l'ensenyament de la història, la geografia i les ciències socials són aconseguir que l'alumnat «adquiera los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad». També s'afirma que «la comprensión de los hechos y fenómenos sociales en el contexto en el que se producen y el análisis de los procesos de cambio histórico en la sociedad, adquieren sentido en la valoración, comprensión y enjuiciamiento de los rasgos y problemas centrales de la sociedad en el momento actual. Desde esta perspectiva, se estima la conveniencia de proporcionar al alumnado un conocimiento global necesario para la interpretación de la realidad actual como construcción humana en el curso del tiempo y un marco general para la comprensión del tiempo histórico».

El currículum de ciències socials, geografia i història de l'ensenyament secundari obligatori a Catalunya (2007) incorpora —a més dels elements prescriptius de l'anomenat «Decret de mínims»— alguns elements novedosos. Així, en la introducció s'afirma que «Les ciències socials, geografia i història han de facilitar el desenvolupament de la consciència ciutadana de l'alumnat. Aquesta consciència ha de permetre a l'alumnat donar sentit a les relacions entre el passat, el present i el futur, i a la seva identitat territorial i cultural. Aquestes relacions estan a la base de la consciència històrica i de l'educació de la temporalitat i permeten a l'alumnat d'ubicar-se en el present, i llegir-lo i interpretar-lo a la llum dels antecedents més immediats dels segles xx i xxi. La identitat territorial i cultural permet, per la seva banda, l'adquisició d'una consciència de territorialitat que és bàsica per entendre la globalització i les actuals relacions entre allò global i allò local i per poder emetre judicis i prendre decisions sobre l'impacte territorial i ambiental de determinades decisions polítiques i econòmiques que afecten simultàniament les realitats més properes i les més distants. La consciència ciutadana és imprescindible perquè en un futur l'alumnat pugui: intervenir en la vida laboral, social i política; prendre decisions en relació amb

la defensa del patrimoni cultural i natural i l'ús sostenible del medi; participar en la millora de la convivència democràtica; defensar la justícia social, la solidaritat i l'equitat. Per afavorir el desenvolupament i la construcció de la consciència ciutadana, cal ensenyar l'alumnat a pensar la realitat des del coneixement científic i poder contrastar els seus coneixements i creences amb les aportacions de les disciplines científiques, fent possible orientar l'alumnat perquè descobreixi la naturalesa de les conductes i pràctiques socials, valori críticament les seves idees i comportaments i aprengui a participar en la millora de la societat».

A més, la proposta curricular va acompanyada d'unes orientacions didàctiques per a l'ensenyament-aprenentatge-avaluació que aprofundeix en les idees anteriors. El tractament per a la formació de les identitats suposa un avenç important en relació amb les propostes anteriors. Així, es pot llegir que: «El paper de l'ensenyament de la història en la formació de les identitats ha de tenir en compte la pluralitat i la complexitat del nostre món i les opcions de les persones per prendre lliurement i autònoma les decisions relacionades amb la construcció de la seva personalitat i del seu futur. Aquestes característiques —la pluralitat, la complexitat i la llibertat— expliquen la necessitat de trobar elements de cohesió social i de preservar les memòries plurals dels protagonistes del passat, i totes aquelles evidències que faciliten comprendre millor com eren, com vivien, com pensaven els homes i les dones que ens han precedit en el temps i han tingut un paper clau en la construcció del present».

Considerem que es pot afirmar que hi ha una aposta per la pluralitat i complexitat identitària com es recull en l'objectiu 5 «Prendre consciència de pertinença a diferents àmbits socials i culturals i de la igualtat de drets i deures dels individus, reconèixer la diversitat com a element enriquidor de la convivència, emetre judicis fonamentats i manifestar actituds de respecte cap a valors i opinions diferents dels propis, valorant-los críticament.».

Així doncs, amb la darrera reforma curricular s'han creat nous espais i oportunitats per poder possibilitar un canvi en l'ensenyament de la història, la geografia o les ciències socials a l'aula, just en un moment en què la societat en general —i la catalana en particular— és cada cop més pluricultural i heterogènia. Malgrat tot, encara queda molt camí per fer, com ara la incorporació de les qüestions socialment vives o dels problemes socialment rellevants, o dels criteris de seqüència dels continguts (anàlisi diacrònica, història retrospectiva, etc.).

I, òbviament, formar el professorat per aquest canvi. Com afirmen Jutras i Guay (2005), ensenyar ciències socials, geografia i història és tot un repte, i no és un dels reptes fàcils, ja que són molts els interessos polítics, les demandes socials i els grups de pressió, i més encara les possibles interpretacions de les propostes curriculars. En paraules d'aquests autors «Mais comment les professeurs ont-ils interprété et mis en œuvre les programmes dans leur pratique concrète ? Les entrevues que nous avons réalisées montrent des professeurs qui prennent à cœur leur responsabilité de bien couvrir toute la matière, de développer les habilités intellectuelles de leurs élèves et de véhiculer des valeurs reliées à la démocratie et à la participation à la vie démocratique. (...) On peut dire que déjà, dans les programmes actuels et les pratiques en classe, l'idée est bien ancrée que l'enseignement de l'histoire vise la formation du

citoyen par l'étude des fondements des sociétés du passé et de celles d'aujourd'hui. Les professeurs interviewés considèrent de plus qu'ils ont un rôle essentiel à jouer auprès de leurs élèves: ils veulent piquer leur curiosité, leur ouvrir l'esprit et développer leur sens critique pour les amener à réfléchir et à penser au-delà des préjugés et des stéréotypes, ils cherchent à stimuler leur capacité à débattre des problèmes d'intérêt public. L'un d'eux note avec une pointe d'humour qu'en raison de leur rôle de formation des citoyens de demain: «L'avenir de la nation repose sur les profs d'histoire!» (Jutras-Guay, 2005: 120).

3. Les identitats i els llibres de text

El llibre de text és un reflex de com s'han tractat els aspectes vinculats a la formació de les identitats i, en particular, de la identitat nacional. Com és sabut, existeix una llarga tradició de recerca centrada en el llibre de text, fonamentalment en l'anàlisi i valoració dels seus continguts —del que hi ha i del que no hi ha. Però en canvi, hi ha poca investigació dedicada a l'ús i a les raons que porta al professorat a seleccionar-ne un i a utilitzar-lo d'una determinada manera (Pagès, 2009).

Una part important de la recerca sobre els continguts de ciències socials, de geografia i d'història ahir i avui està dedicada a l'anàlisi del tractament de les identitats. Entre moltíssims exemples, es poden citar els treballs de Cucuzza (2007) per a Argentina, Colomines (1990) per a Catalunya i Espanya, i Herrera-Pinilla-Suaza (2003) per a Colòmbia. L'anàlisi del tractament de la diversitat segueix, en línies generals, les pautes de la recerca feta per Ajagan Lester (2007) sobre els llibres de text de Suècia des de 1700 fins a mitjans de 1969. Aquest autor es pregunta «¿Qué tipos de *nosotros* proponen los textos?, ¿quiénes se incluyen? ¿quiénes son excluidos? Una de las funciones que, a través de la selección de contenidos ha cumplido el texto escolar, ha sido contribuir a la formación de la identidad nacional, tarea profundamente ligada a la creación del Estado nacional. El análisis de doscientos años de textos escolares suecos nos muestra que los textos contribuyeron a formar una identidad nacional trazando límites entre nosotros, los nórdicos, y ellos, los pueblos de los países menos desarrollados económicamente». Ajagan Lester (2007: 255). Malgrat l'evolució de la societat sueca, encara avui perviuen en els textos escolars d'història concepcions que presenten als altres com clarament inferiors: «resulta interesante observar la supervivencia de ciertos relatos estereotipados que tienden a ubicar a los pueblos nórdicos en el *ahora*, en la modernidad y, por ejemplo, a los pueblos latinoamericanos en el *ayer*, como pertenecientes a la tradición. En el lenguaje visual que representa a Sudamérica en los textos suecos (y en no pocos fineses) aparece siempre o bien una mujer indígena perteneciente a la cultura andina con una guagua en brazos y ropas tradicionales, o bien un hombre con un poncho infaltable, y siempre con hojotas, nunca con zapatos. Esta selección de imágenes crea una metonimia, donde la parte representa al todo. El mensaje entregado a los alumnos es: «Ellos viven en el pasado, nosotros en el ahora» (Ajagan Lester, 2004)» (Ajagan Lester, 2007: 255).

En la mateixa línia d'anàlisi, Lässig (2009) insisteix en la utilització del llibre de

text, especialment els d'història, com a instrument per construir identitat: «En casi todos los Estados ocupan un rol central en la construcción de identidades y en la transmisión de concepciones históricas oficiales. Alrededor de todo el mundo, transportan las esferas simbólicas de significado y valores que podrían ayudar a crear cohesión y producir legitimidad política dentro de sus sociedades. No sólo transmiten hechos o información sino también auto-imágenes específicas, imágenes de lo «otro» e imágenes del «enemigo». De esta manera, los textos de historia sirven como instrumentos de la política de memoria del Estado y como recursos clave en proyectos de identidad y construcción de nación a través de la producción de conocimientos (...). Los textos se han convertido en un importante instrumento para inspirar un sentido de identidad a través de la noción de 'diferencia'. A su vez, esto a menudo implica la existencia continuada o el renacimiento masivo de estereotipos y prejuicios» (Lässig, 2009: 13-17).

Sembla lògic que si es vol una formació de la ciutadania democràtica, la selecció dels continguts de ciències socials, geografia i història s'ha de fer contemplat la diversitat de les nostres societats i del món. S'han d'evitar posicionaments xenòfobs i discriminatoris per a les minories culturals i nacionals i s'ha de potenciar un acurat tractament de l'alteritat com un element clau si es vol garantir una convivència democràtica.

4. Algunes idees per concloure

Què s'hauria de tenir en compte en l'ensenyament de la història, la geografia i les ciències socials per facilitar als infants i joves la construcció de les seves identitats? Pensem que es podria començar a reflexionar i aprofundir-hi a partir de tres idees bàsiques:

- Aprofundir més en l'estudi del segle XIX i XX. El present és una conseqüència del que va passar en el passat més recent, i per tant, no s'entén sense els antecedents més immediats. Així, comprendre i analitzar que va suposar el Franquisme a Catalunya i Espanya, o el Feixisme i el Nazisme a Europa és fonamental per posicionar-se davant d'alguns esdeveniments actuals i desenvolupar la consciència històrica dels joves. O els moviments migratoris vinculats als canvis econòmics i polítics realitzats a partir del segle XIX. Això no significa deixar de costat les altres etapes històriques — la prehistòria, l'antiguitat o l'edat mitjana — sinó prioritzar els continguts que tenen un valor explicatiu més alt per a situar-se en el món, en el present, i poder intervenir-hi amb coneixement de causa
- Donar més importància als enfocos comparatius, a les anàlisis diacròniques i l'estudi de la contemporaneïtat. No hi ha cap recerca que demostrï que l'enfoc cronològic i sincrònic més clàssic sigui el millor plantejament per ensenyar i aprendre història; certament, tampoc n'hi ha que diguin el contrari. Però sí que hi ha estudis que mostren que la cronologia és el principal obstacle per a l'aprenentatge de la història, per la qual cosa, dissenyar propostes didàctiques que

aprofundeixin en la interacció entre espais i temps —entre cultures i civilitzacions, entre passat, present i futur— pot afavorir repensar les identitats i descobrir les alteritats.

- Superar l'anàlisi territorial i/o nacional, per aprofundir en el protagonisme de les persones que han ocupat i ocupen un espai determinat. Caldria evitar fer només estudis polítics (història de Catalunya, d'Espanya o d'Europa) per introduir la diversitat social i cultural dels diversos col·lectius que configuren les societats (grups ètnics, minories culturals, etc.) per ajudar als joves a trobar en el passat referents per construir les seves múltiples identitats. Per exemple, caldria una major presència i visibilitat de les dones com a protagonistes de la història, perquè la meitat de l'alumnat —les noies— també puguin identificar-se amb la història que s'ensenya. O introduir l'estudi de grups ètnics que fa molts segles que estan present en la nostra societat, com ara el poble gitano. I s'han d'introduir altres realitats que estan molt presents en la vida de molt de l'alumnat nouvingut (Europa de l'Est, Latinoamèrica, Àfrica Subsahariana, Maghreb, etc.).

En síntesi, proposem renunciar a la antropomorfització de la història (Wrzosek, 2000). Com és sabut existeix Catalunya, Espanya, Marroc, Colòmbia o Europa No són realitats tangibles, sinó construccions que ens permeten situar-nos, saber d'on venim, i viure i organitzar-nos col·lectivament. Les estructures nacionals són construccions que es van crear en el passat i a les que se'ls dóna continuïtat en el present, però que com a construcció poden ser repensades, perquè són realitats canviants i dinàmiques que es van configurant a partir de les persones que la formen.

Sovint els «altres» —les altres persones o les altres cultures— són considerades llunyanes encara que físicament estiguin ben a prop (en el mateix edifici, carrer, barri, poble o ciutat). Per tant, el problema no radica en la proximitat o de llunyania en el sentit físic del terme —i menys en un món tant petit com l'actual on les distàncies s'han reduït i tot està molt interconnectat— sinó en el sentit cultural. Per aquesta raó seria bo rellegir el discurs de Dewey (1933, edició castellana 1989) sobre les relacions entre el proper i el llunyà més en clau cultural que espacial: «La necesidad de interacción de lo próximo y de lo lejano procede directamente de la naturaleza del pensamiento. Allí donde hay pensamiento, algo presente sugiere e indica lo ausente. Como consecuencia, a menos que lo familiar se presente en condiciones tales que resulte insólito en ciertos aspectos, no hay estímulo para el pensamiento; no hay ninguna necesidad de salir en busca de algo nuevo e indiferente. Y si el tema presentado es totalmente extraño, no hay base sobre la cual pueda surgir algo útil para la comprensión» (Dewey, 1989: 243).

Així, si l'objectiu de l'ensenyament de les ciències socials és formar el pensament social —geogràfic i històric— d'infants i joves per a que compreguin el món on viuen i puguin intervenir en la seva construcció, l'equilibri entre el proper i l'allunyat hauria de venir donat per la naturalesa dels problemes que s'ensenyen i per seu significat social i educatiu més que per la seva ubicació espacial. I un d'aquests problemes és actualment el que es deriva de la convivència entre persones i cultures que tenen diferents identitats i que, legítimament, les volen seguir tenint. Per això és convenient

buscar equilibris entre les identitats «pròpies» i les «altres» identitats que conviuen en un mateix temps i un mateix espai.

Volem cloure aquesta presentació amb les paraules que un de nosaltres va escriure ja fa vint anys (Pagès, 1991: 531-532) «En unos tiempos de incertidumbre ante el futuro, la enseñanza de la geografía, la historia y las ciencias sociales ha de ofrecer a nuestros niños y a nuestros jóvenes algunas certidumbres. Ha de permitirles saber de dónde vienen y hacia dónde van. Ha de arraigarlos en su mundo y hacerles actores de la construcción de su futuro personal y social. Los niños y los jóvenes, los hombres y las mujeres tenemos necesidad de saber dónde estamos, de arraigarnos en nuestro mundo. Pero este arraigo —«arrelament», en catalán— ha de ser muy diferente del de las plantas y los árboles que con sus raíces no pueden moverse de su territorio. Los hombres y las mujeres no tenemos raíces sino sentimientos —corazón— e ideas —cerebro— y podemos, como el viento, romper con el pensamiento y la acción las fronteras, las barreras, que en el pasado otros hombres y mujeres crearon. Y ello para aspirar a ser ciudadanos del mundo, ciudadanos de un planeta cada vez más pequeño en el que, quizás, el futuro tampoco será de color rosa pero en el que los valores, las ideas y los conceptos — cada vez más universales y menos territoriales — serán con toda probabilidad instrumentos útiles para enfrentarnos a los problemas y saber buscar soluciones con imaginación y creatividad». Esperem que d'aquí vint anys aquestes paraules hagin deixat de tenir sentit. Voldrà dir que les nostres societats, i els seus ciutadans i ciutadanes, haurem assumit que inevitablement som multiculturals i diverses i que ens necessitem mútuament.

Bibliografia

- AJAGAN LESTER, L. (2007) «El texto escolar: apuntes para una didáctica crítica». A: *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares. SITE 2006*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile-UNESCO, pàg. 250-256.
- AUDIGIER, F. (2008) «Apprendre l'histoire pour comprendre et vivre la diversité culturelle. Quelques propos pour ouvrir les débats». A : *Le Cartable de Clío. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire*, núm. 8, pàg. 183-187.
- BOYD, C. P. (2000) *Historia patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- CHEVALIER, J.-P. (2008) «Enseigner la France en géographie aux jeunes écoliers (1788-2008)». A: *L'information géographique. L'enseignement de la géographie de la France*, vol. 72, pàg. 20-33.
- COLOMINES, A. (1990) «La identitat nacional catalana en els manuals d'història espanyols». A: *Cultura* núm. 17. <Dossier: La imatge de Catalunya en els llibres de text espanyols>. Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura, pàg. 34-38.
- CONSELL D'EUROPA (2006-2010) *L'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire*. Strasbourg : Direction Générale IV- Direction de l'Education scolaire, extrascolaire et de l'Enseignement supérieur.

- CUCUZZA, H.R. (2007) *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*. Buenos Aires: ed. Miño y Davila.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2007) *Currículum de Ciències Socials, geografia i història. Ensenyament secundari obligatori*. Generalitat de Catalunya
- DEWEY, J. (1989) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós. Primera edició en anglès *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago 1933 : Henry Regnery.
- ESCOLA CATALANA «Davantal. La història de tombant de segle». Monogràfic d'Escola Catalana: *La divulgació de la història nacional*, nº 320, any XXX, maig 1995
- FERRO, M. (1990) *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: FCE.
- FONTANA, Josep (2005) *La construcció de la identitat. Reflexions sobre el passat i sobre el present*. Barcelona: Editorial Base.
- GEARY, P.J. (2004) *Quand les nations refont l'histoire. L'invention des origines médiévales de l'Europe*. Paris : Éditions Flammarion.
- HERRERA, M.C.; PINILLA, A.V.; SUAZA, L.M. (2003) *La identidad nacional en los textos escolares de Ciencias Sociales. Colombia: 1900-1950*. Bogotá: Universidad Nacional Pedagógica.
- JUNCOSA, R. (1991) «Catalunya a l'escola. Educació i signes d'identitat ». A: *Escola Catalana*, núm. 283, any XXVI, 19-21
- JUTRAS, F.; GUAY, L. (2005) «Chronique d'une transformation annoncée: l'identité professionnelle des professeurs d'histoire et d'éducation à la citoyenneté». A: DUHAMEL, A.; JUTRAS, F. (ed.) *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. Laval: Les Presses de l'Université Laval, pàg. 115-132.
- LACAPRA, D. (2006) *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LÄSSIG, S. (2009) «¿Textos escolares de historia como medio de reconciliación? Algunas observaciones sobre textos bilaterales e <historias.comunes>». A : *Seminario Internacional «Textos escolares de historia y ciencias sociales»*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, pàg. 11-23.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2006) *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE número 106 de 4/5/2006.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991) *Real decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE 152/1991 de 26-06-1991.
- PAGÈS, J. (1991) «Es necesario un currículo regional independiente de Ciencias Sociales». A: DD.AA. *Espacio y sociedad en el ámbito autonómico. Actas de las I Jornadas sobre los currícula de Ciencias Sociales en las Comunidades Autónomas, II*. León: Junta de Castilla y León, pàg. 521-532.
- PAGÈS, J. (1994) «Els continguts d'història del currículum de la Generalitat: una anàlisi crítica». A: *L'Avenç. Revista d'Història*, núm. 177, pàg. 49-52.
- PAGÈS, J. (1998) «La aportación de la didáctica de las ciencias sociales en la forma-

- ción de valores democráticos: la diversidad de pueblos y culturas en España». A: DD.AA. *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. Lleida: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales-Universitat de Lleida, pàg. 97-106.
- PAGÈS, J. (1999) «Análisis crítico de las historias que se cuentan: currículum de la Generalitat de Catalunya». A: MAYORAL, V. et al.: *Nacionalidad, Historia y Educación*. Madrid: Fundación Cives, pàg. 41-61.
- PAGÈS, J. (2009) «Los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de competencias ciudadanas». A: *Seminario Internacional «Textos escolares de historia y ciencias sociales»*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, pàg. 24-56.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (coord., 2009) «L'histoire scolaire au risque des sociétés en mutation. Introduction au dossier». A: *La Revue française d'éducation comparée*, núm. 4.
- WRZOSEK, W. (2000) «Histoire, valeurs, éducation. De la formation spontanée de la conscience historique». MONIOT, H.; SERWANSKI, M. (dir.): *L'Histoire et ses fonctions*. París : L'Harmattan, pàg. 113-126.